Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170218
Centre d'intérêt: 33

Béland, Paul, 1949- .

Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique : rapport de recherche présenté au Conseil supérieur de l'éducation du Québec / Paul Béland. -- [Québec : Ministère de l'éducation, Service général des communications], 1974.
61 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 58-61.

Cote Dewey: 378.1981'09714/B426a Cote LC: LB/3607

Descripteur(s): *Attitude de l'étudiant *Aspiration de l'étudiant *Satisfaction de l'étudiant *Valeurs de l'étudiant *Milieu scolaire *Caractéristiques de l'étudiant *Caractéristiques socio-économiques *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *ASOPE (Projet)

L'objectif de ce travail est de définir les attentes des étudiants du niveau collégial. Il s'agit en particulier de voir si le cégep est accepté en tant que niveau d'études, étape intermédiaire entre le secondaire et le marché du travail ou l'université. La première partie touche, en tenant compte de leurs déterminants, le choix scolaire, les orientations normatives vis-à-vis l'école, l'emploi et la vie future. La seconde, qui forme le corps de l'étude, s'intéresse d'abord à l'administration et aux associations étudiantes, puis à la dimension pédagogique (méthodes d'enseignement, rôle des professeurs, contenus des cours...). Les services d'orientation, l'aide psychologique et pédagogique, les activités para-scolaires sont aussi abordés.

Ce document-synthèse se fonde sur le recensement des rapports de recherche existants. Une telle information empirique étant de qualité et de portée variables, l'auteur l'a confortée à l'aide des données portant sur les étudiants de cégep II du projet ASOPE. Une série de tableaux résumant ces données est d'ailleurs reproduite en annexe. Les variables indépendantes retenus dans l'étude visent d'une part l'origine socio-économique, le sexe et la langue, vus comme déterminants originels des projets étudiants, et d'autre part l'orientation scolaire comme reformulation de ces projets.

Le statut prescrit, défini par l'origine socio-économique, le sexe et la langue, constitue un déterminisme important de l'orientation scolaire. Dans l'ensemble, l'école apparaît une étape permettant l'accès à une profession pré-défini et que l'on s'apprête à exercer selon le modèle établi. L'étudiant semble un individu moyen dont les horizons sont circonscrits par le mariage, la famille et la profession. Le cégep étant défini par la société comme la voie normale et les étudiants étant des citoyens moyens, soucieux seulement de protéger leurs intérêts immédiats, il est normal que le collège soit bien accepté. La seule

source d'insatisfaction est liée aux rapports entre collège et milieu du travail: fréquentant l'école pour obtenir une sécurité d'emploi, l'étudiant se demande si le cégep respectera le contrat social.

---

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

---

E D U Q 8170218

Rapport de recherche présenté
au Conseil supérieur de
l'éducation du Québec

# LES ATTENTES DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU COLLÉGIAL, TRADUCTION SCOLAIRE D'UN MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE

Paul Béland, mai 1974

E D U Q 8170218

# AVANT - PROPOS

La recherche de M. Paul Béland, Les attitudes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique, s'inscrit parmi les études commandées à divers chercheurs par le Conseil supérieur de l'éducation, dans le cadre de son étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.

Ladite étude avait pour but d'éclairer le Conseil sur un aspect fondamental de l'enseignement collégial, soit les attentes des étudiants face à cet enseignement, ceci par une synthèse des diverses recherches déjà réalisées sur le sujet.

Le travail de M. Béland s'est fait indépendamment de l'étude du Conseil et il va de soi que si celui-ci a servi à la réflexion du Conseil, les conclusions qu'il présente sont uniquement celles du chercheur.

## REMERCIEMENTS

Ce rapport a été réalisé grâce à l'appui financier du Conseil supérieur de l'éducation, à la collaboration de monsieur André Contant, bibliothécaire du Centre d'Animation de Développement et de Recherche en Education (C.A.D.R.E.) et du groupe de recherche A.S.O.P.E. (Aspirations Scolaires et Orientation Professionnelle des Etudiants) dirigé par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher.

TABLE DES MATIERES


| | | Page |
|---|---|---|
| INTRODUCTION | ..... | 1 |
| CHAPITRE I: | LES ORIENTATIONS SCOLAIRES ..... | 4 |
| | Epilogue ..... | 5 |
| CHAPITRE II: | LES ORIENTATIONS NORMATIVES ..... | 6 |
| | A. L'emploi idéal ..... | 7 |
| | B. Les buts de la fréquentation scolaire ..... | 11 |
| | C. Les orientations générales ..... | 14 |
| | D. L'emploi idéal, les buts de la fréquentation scolaire et les sources de satisfaction future ..... | 17 |
| | Epilogue ..... | 19 |
| CHAPITRE III: | LES ETUDIANTS ET L'ADMINISTRATION ..... | 20 |
| | A. Les administrateurs ..... | 20 |
| | B. Les associations étudiantes ..... | 24 |
| | Epilogue ..... | 25 |
| CHAPITRE IV: | L'ENSEIGNEMENT ..... | 26 |
| | A. Méthodes et contenus de l'enseignement ..... | 26 |
| | B. L'évaluation des étudiants ..... | 29 |
| | C. La polyvalence, le système des options et leurs corrolaires ..... | 30 |
| | Epilogue ..... | 32 |
| CHAPITRE V: | LES SERVICES D'ORIENTATION, L'AIDE PSYCHOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE ..... | 33 |
| | Epilogue ..... | 36 |
| CHAPITRE VI: | LES ACTIVITES PARA-SCOLAIRES ..... | 37 |
| | Epilogue ..... | 39 |
| CONCLUSION : | ..... | 40 |
| ANNEXE : | ..... | 44 |
| BIBLIOGRAPHIE: | ..... | 58 |

## INTRODUCTION

Le Conseil supérieur de l'éducation donnait pour titre à cette recherche "Les attentes diverses des jeunes face à l'enseignement, principalement l'enseignement collégial". Nous le spécifierons en substituant au terme enseignement l'expression "organisation ou système scolaire", plus juste quant à la perspective que nous adopterons. Appréhender notre sujet par le biais de l'histoire organisationnelle, ici l'histoire scolaire des étudiants, nous apparaît une méthode propice pour synthétiser l'ensemble des rapports de recherche sur l'étudiant québécois, étant donné leur hétérogénéité tant au niveau des populations étudiées que des thèmes traités.

Ainsi à une étude utilisant les enquêtes comme unité ou regroupant les données autour d'un thème tel l'insatisfaction, nous avons préféré découper le système scolaire en ses éléments et préciser les attentes des jeunes face à chacun d'eux.

Toutefois ceci n'implique pas que chaque aspect soit analysé indépendamment les uns des autres ni que l'école soit envisagée comme une institution fonctionnant en vase clos. Nous nous posons en faux contre bon nombre de rapports de recherche sur l'étudiant québécois qui reposent sur l'hypothèse implicite que le collège est une institution autonome, indépendante de la formation sociale dans laquelle elle s'inscrit. A l'opposé de cette perspective possiblement imposée par une option liée à l'administration, au "management" dans l'harmonie, nous proposons une compréhension du système scolaire basée sur sa fonction principale, la production d'une main-d'oeuvre qualifiée, fonction déterminée par ce marché du travail, et plus globalement par la société produite et produisant ce marché. En 1963, Mgr Parent écrivait:

"Il faut donc assurer à l'ensemble de la population un niveau d'instruction assez élevé, préparer des cadres pour tous les secteurs et se préoccuper surtout de donner une formation poussée à cette fraction croissante de la population destinée à servir dans le secteur tertiaire". (1)

---

(1) Rapport Parent, tome I, chapitre IV, paragraphe 94

Nous éviterons donc autant que possible les tableaux unidimensionnels, offrant une image trop univoque de la réalité, pour présenter des tableaux bivariés. Nos variables indépendantes concerneront le parcours scolaire, ou plus adéquatement pré-professionnel, plus juste d'une part parce que le cheminement étudiant s'explique par leurs visées professionnelles, et d'autre part parce qu'une profession n'implique pas qu'un savoir ou savoir-faire - il n'y a pas de science objective, prétexte souvent évoqué par les agents de ces savoirs pour justifier une fausse indépendance - mais également des conditions sociales d'apprentissage et d'exercice qui d'ailleurs impreignent le système scolaire. (1)

Nos variables indépendantes viseront d'une part l'origine socio-économique, le sexe et la langue, vus comme déterminants originels des projets étudiants et d'autre part, l'orientation scolaire comme reformulation de ces projets.

Nous étudierons les éléments du parcours scolaire dans cette perspective. D'aucuns pourraient être tentés de le décomposer en trois temps:

1) l'accès;

2) le processus organisationnel, la production;

3) la formation reçue.

Cependant les étudiants sont en voie de formation. S'il est juste de discourir d'une part sur la formation préalable, c'est-à dire acquise avant l'entrée dans le système scolaire, et d'autre part souhaitée, il est impossible de considérer la formation reçue.

Nous aurons plutôt deux sections principales:

1) la formation souhaitée;

2) les processus organisationnels.

La première partie abordera, en tenant compte de leurs déterminants, les choix scolaires, les orientations normatives vis-à-vis l'école, l'emploi et la vie future. Nous verrons comment ces deux dernières orientations sont importantes pour comprendre les attentes des étudiants même si à première vue elles paraissent éloignées de l'école.

---

(1) Béland (1970)

La deuxième section formera le corps de l'étude. Nous nous intéresserons d'abord à l'administration et aux associations étudiantes, soit au contrôle des collèges, ce qui sera des plus révélateurs quant aux projets étudiants, puis à la dimension pédagogique: méthodes pédagogiques, rôle des professeurs, contenus des cours, système des options, polyvalence...

Nous élaborerons sur le para-scolaire, l'aide pédagogique, les services d'orientation et de psychologie... Nous tenterons de voir comment les perceptions et attentes par rapport à ces éléments sont dépendants des points soulevés dans la première partie, sans négliger les aspects liés à leurs fonctions spécifiques.

## Limites et diversité des sources

La notion d'histoire scolaire a été utilisée pour situer les divers éléments rencontrés par les étudiants dans leurs études, et non pour dresser un éventail des parcours scolaires. La période de recherche, l'absence d'encadrement théorique de plusieurs rapports, et la diversité des populations nous interdisent un tel projet impliquant une structure causale très complexe. Cette diversité impose même des limites à un projet plus restreint; il est délicat d'affirmer que sur tel aspect les étudiants optent pour une proposition lorsqu'un seul rapport portant sur une population particulière nous fournit des informations, ou qu'une variable visant un même objet n'a pas reçu les mêmes valeurs d'une étude à l'autre. Pour pallier cette faiblesse, nous utiliserons deux mécanismes. D'abord, nous indiquerons les cas douteux, ce qui sans rectifier la situation, sera tout au moins un avertissement et, lorsqu'il le sera possible, nous vérifierons les données partielles des divers auteurs à l'aide des données du groupe A.S.O.P.E. (1)

Nous devons souligner une seconde limite également liée à notre population, tous les échantillons dont nous disposons ne visent que des étudiants. Nous traiterons non pas des attentes des jeunes face au système d'enseignement, mais des jeunes étudiants face à ce même système.

---

(1) Projet "Aspirations Scolaires et Orientation Professionnelle des Etudiants" dirigé par P.W. Bélanger de l'Université Laval et G. Rocher de l'Université de Montréal.

## CHAPITRE I. LES ORIENTATIONS SCOLAIRES

La détermination de l'orientation scolaire par l'origine socio-économique et le sexe est bien connue et exposée dans maints ouvrages. (1) Pour le Québec, nous devons ajouter la langue, ce qui également a été démontré à plusieurs reprises. (2) Ainsi nous présenterons rapidement ce phénomène et ce surtout dans le but de l'utiliser dans les sections suivantes.

Nous avons construit quatre tableaux (3) mettant en relation d'une part l'origine socio-économique, déterminée par l'occupation du père, le sexe, la langue et d'autre part la concentration de l'étudiant au CEGEP. Pour offrir une meilleure perception du processus de sélection, le dernier tableau présente l'orientation scolaire spécifiée simultanément par le sexe et la langue. (4)

Ces tableaux montrent que nos trois variables sont des facteurs importants de sélection. On remarquera que lorsqu'il y a correspondance d'une discipline au professionnel et au général, les étudiants d'origine socio-économique faible vont au professionnel et ceux d'origine favorisée au général. Tel est le cas pour le paramédical et la médecine, les techniques physiques et les sciences pures et appliquées, les techniques humaines et les sciences humaines, les techniques administratives et les sciences administratives. La fréquentation des concentrations de médecine et de droit est tout aussi révélatrice.

On observera également qu'il y a des choix spécifiquement féminins ou masculins et français ou anglais. La figure I résume les options caractéristiques.

---

(1) Entre autres: Bourdieu (1964); Escandre (1973); Gay (1973a); Newcombs (1970)

(2) Béland (1973); Bélard et Garon-Audy (1972)

(3) Annexe, tableau 1a), b), c), d)

(4) La langue est celle de l'institution fréquentée

Les orientations scolaires selon le sexe et la langue

| | | SEXE | |
|---|---|---|---|
| | | FEMININ | MASCULIN |
| LANGUE | francophone et anglophone | para-médicales<br>techniques humaines<br>lettres<br>éducation | techniques physiques<br>techniques et sciences administratives<br>sciences pures |
| | francophone | médecine | médecine<br>sciences appliquées<br>droit |
| | anglophone | sciences sociales | lettres<br>sciences sociales |

FIGURE I

L'étude de R. Bédard et M. Garon-Audy (1) donne plus de poids à nos propositions. Elle montre que les étudiants de collège II qui modifient leurs orientations se dirigent vers les concentrations prescrites par leurs origines socio-économiques.

Epilogue

L'école n'est donc pas qu'une institution permettant d'exercer une profession, et de développer ses capacités personnelles - ce qui, comme on le verra, occupe une place importante au niveau des aspirations étudiantes - mais d'exercer une profession et de développer ses capacités telles que définies par le statut social (2) circonscrit par l'origine, le sexe et la langue.

---

(1) Bédard R. et Garon-Audy M. (1973), p. 12

(2) "Other work (...) has shown that a person's "definers", (a class of his significant others) influence him by communicating to him the levels of the occupational hierarchy they deem appropriate for him. This variable is called the level of occupational expectation (LOX). The average LOX of one's significant others is substantially correlate with his LOA (level of occupational aspiration): r=+.76". Haller et al., (1974)p.114

## CHAPITRE II. LES ORIENTATIONS NORMATIVES

Ce chapitre traite de trois types d'orientations normatives, les orientations vis-à-vis l'emploi, les orientations face à l'école et les orientations générales. Cet ordre plaçant les orientations générales en troisième lieu, contrairement à une perception spontanée et à plusieurs textes voulant qu'elles précèdent tous aspects particuliers, repose sur notre perspective de recherche. Nous ne pouvions leur donner la préséance considérant d'une part que l'école a pour fonction spécifique de former une main-d'oeuvre, que la profession choisie provient en majeure partie de déterminants tels l'origine, le sexe et la langue,et d'autre part les orientations normatives - comme on le verra - sont également façonnées par ces facteurs, c'est-à-dire que l'étudiant ne les intériorise pas au hasard, mais selon sa position dans la société, définie par son appartenance à des groupes et organisations. (1)

---

(1) Aux Etats-Unis, Spaeth et Greeley ont aussi conclu sur la détermination des orientations normatives par le rôle des individus: "The goals of higher education that are important to our alumni are those goals which seem most functional for their present life situation". Spaeth et Greeley (1970), p. 20

## A. L'EMPLOI IDEAL

L'emploi idéal est centré sur l'individu et les relations sociales. Le tableau I indique la priorité de l'utilisation des aptitudes personnelles, suivie des relations personnelles (options 5 et 7), d'un futur assuré et de la création. L'argent, le prestige et la politique sont les derniers choix.

| Un emploi idéal pour moi devrait: | (%) |
|---|---|
| 1) me permettre d'utiliser mes aptitudes personnelles | 36 |
| 2) me permettre de gagner pas mal d'argent | 2 |
| 3) me permettre d'être créateur et original | 10 |
| 4) me procurer une bonne place dans la société et du prestige | 1 |
| 5) me permettre de travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses | 16 |
| 6) me permettre d'envisager un futur assuré et stable | 13 |
| 7) me permettre d'être utile aux autres | 13 |
| 8) me permettre de contribuer directement à la solution des problèmes de notre société | 8 |

TABLEAU I [1]

Ces orientations deviennent plus intéressantes lorsqu'elles sont croisées avec nos variables indépendantes et les choix scolaires [2] révélant ainsi leurs sources. La classe inférieure tend davantage vers les aptitudes personnelles et le prestige tandis que la classe supérieure, plus dégagée des contraintes matérielles, choisit davantage la création, un travail qui permet d'être en

(1) A.S.O.P.E. - Les données provenant d'A.S.O.P.E. font parties d'une publication à venir, aussi nous utiliserons comme référence que le nom de ce groupe de recherche.

(2) Annexe, tableaux 2a), b), c), d).

contact avec les gens et la contribution à la solution des problèmes sociaux. L'humanisme féminin apparaît par les pourcentages élevés aux options "travail avec les gens" et "utile aux autres", de même que les fonctions masculines de support familial (argent et futur assuré) et d'intervention politique. Comme la classe supérieure, les étudiants anglophones optent moins pour les "aptitudes personnelles", le "prestige" et davantage pour la "création" et le "travail avec les gens".

La relation entre l'orientation scolaire et les caractéristiques de l'emploi idéal n'est pas à négliger. Toutefois elle apparaît ni simple, ni directe. Nous croyons d'une part que l'origine socio-économique, le sexe et la langue sont des déterminants des choix scolaires (1) et de l'emploi idéal (2), et d'autre part que la concentration est à la fois déterminante et déterminée par l'emploi idéal, en ce sens qu'une concentration est choisie en tenant compte de cette orientation et que le cheminement scolaire accentue cette même orientation. (3) Schématiquement, nous aurons:

La figure 2 tirée du tableau 2 présente les options selon les concentrations. Ici ces dernières ont été regroupées selon la proximité des choix et non comme dans le tableau de base selon une division recoupant les secteurs général-professionnel.

En tenant compte - comme on l'a vu à la section "orientations scolaires" - que les étudiants choisissent des champs d'études semblables, mais selon leurs origines socio-économiques au professionnel ou au général (on se rappellera les dichotomies techniques physiques/sciences appliquées, sciences pures; techniques administratives/sciences administratives...), la figure 2 nous suggère que les orientations normatives ne sont pas déterminées que par la classe sociale, mais qu'il y a des choix propres aux champs d'études et que les étudiants à l'intérieur d'un champ les concrétiseront à des niveaux différents selon leurs origines.

---

(1) Annexe, tableaux 1a), b), c), d)

(2) Annexe, tableaux 2a), b), c), d)

(3) Béland F. (1973); Newcombs (1970), pp. 333 à 336

On notera la convergence des orientations des concentrations:

1) techniques para-médicales et médecine;

2) techniques physiques, sciences appliquées et sciences pures;

3) techniques administratives et sciences administratives

et la spécificité des orientations de ces groupes, conformes en grande partie avec la perception habituelle de ces disciplines. Ainsi le premier groupe choisit moins fréquemment les options aptitudes personnelles, création, futur assuré et politique, davantage un travail qui favorise les contacts avec les gens et qui permet d'être utile aux autres. Le deuxième fait les choix contraires, et le troisième se distingue par la sécurité et son faible sens philantropique. Les étudiants des lettres et des sciences sociales optent pour la création et se préoccupent peu du futur.

Pour qu'un emploi soit idéal, quelle condition doit-il remplir?

| | | aptitudes personnelles | création | travail avec les gens | futur assuré | utile aux autres | politique |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| concentration/ spécialisation | techn. para-médicales | - | - | + | | + | - |
| | éducation | | - | + | - | + | - |
| | médecine | - | - | | - | + | |
| | techn. humaines | | | | | | |
| | lettres | | + | | - | | |
| | sciences sociales | - | + | + | - | | |
| | droit | - | | | | | + |
| | techn. physiques | + | + | - | + | - | - |
| | sciences appliquées | + | + | - | | - | + |
| | sciences pures | + | | - | | - | + |
| | techn. administratives | - | | | + | - | - |
| | sc. administratives | + | | | + | - | - |

" + " et " - " indiquent les pourcentages du tableau 2d différents de la moyenne à un seuil $p \leq .05$

FIGURE 2

## B. LES BUTS DE LA FREQUENTATION SCOLAIRE

Quelles sont les raisons majeures de la fréquentation scolaire?

On verra qu'elles s'inscrivent dans la conception d'une école productrice de main-d'oeuvre et qu'elles sont cohérentes avec les attentes des étudiants désirant un emploi permettant d'utiliser ses aptitudes personnelles.

A l'université, le savoir professionnel est la principale motivation (52%), viennent par la suite la curiosité intellectuelle, l'éducation générale, une base sérieuse à l'engagement social, puis le développement d'un sens critique face à la société. L'engagement social ne doit pas être confondu avec la critique; il peut avoir ce sens ou au contraire signifier un rôle social selon le modèle établi. (1) L'enquête de D. Gay (2) à l'Université Laval, reprenant les mêmes questions, obtient des résultats comparables.

Les étudiants de niveau collégial ne se distinguent pas de leurs aînés, tel que le montre le tableau II, insistant sur le développement de leurs capacités intellectuelles et l'apprentissage professionnel.

---

| Pour vous quelle est la plus importante raison de fréquenter l'école? | (%) |
|---|---|
| développer mes capacités intellectuelles | 36 |
| me préparer à une profession, un métier | 42 |
| apprendre à me donner des buts dans la vie | 17 |
| gagner un salaire plus élevé | 5 |

---

TABLEAU II (3)

---

(1) Gousse (1972), p. 238

(2) Gay (1973a), p. 167

(3) A.S.O.P.E.

Spécifiés par la classe sociale, le sexe et la langue, ces choix confirment nos propositions concernant les orientations normatives professionnelles. (1) La classe inférieure opte davantage pour la formation professionnelle, la classe supérieure pour le développement des capacités intellectuelles et la détermination des buts; les étudiants sont plus souvent préoccupés par le salaire, et comme précédemment, les francophones modèlent leurs choix sur ceux de la classe inférieure et les anglophones sur ceux de la classe supérieure.

Les concentrations demeurant des déterminants importants, nous formerons des groupes de disciplines selon les choix (figure 3). Les options liées aux sciences humaines et propres à la gent féminine s'orientent davantage vers la catégorie détermination des buts, tandis que les concentrations sciences, administration et propres à la gent masculine choisissent moins cette catégorie. Les départements de lettres et de sciences sociales ont des attitudes identiques face à l'intellect, à la profession et à la détermination des buts; finalement les étudiants des cours professionnels (techniques para-médicales, techniques physiques et techniques administratives) viennent plus souvent à l'école pour apprendre une profession.

---

(1) Annexe tableaux 2a), b), c)

**Pour vous quelle est la plus importante raison de fréquenter l'école?**

| | | intellect | profession | buts | salaire |
|---|---|---|---|---|---|
| concentration/ spécialisation | techn. para-médicales | - | + | + | - |
| | éducation | | | + | |
| | médecine | | | - | - |
| | techn. humaines | | | + | |
| | lettres | + | - | + | |
| | sciences sociales | + | - | + | - |
| | droit | + | - | - | |
| | techn. physiques | - | + | - | |
| | sciences appliquées | | | - | |
| | sciences pures | + | - | - | |
| | techn. administratives | - | + | | |
| | sc. administratives | - | | - | + |

" + " et " - " indiquent les pourcentages du tableau 3d différents de la moyenne à un seuil $p \leq .05$

FIGURE 3

## C. LES ORIENTATIONS GENERALES

Les mêmes déterminants agissant sur les orientations générales, nous y retrouverons les mêmes tendances soient la prédominance de la famille, de la carrière et des relations sociales.

Parmi les activités suivantes, de laquelle pensez-vous tirer le plus de satisfaction dans votre vie future?

| | (%) |
|---|---|
| votre carrière ou votre occupation | 20 |
| votre vie de famille | 55 |
| vos loisirs | 3 |
| vos croyances ou activités religieuses | 1 |
| votre vie intellectuelle ou créatrice | 8 |
| votre participation aux affaires de votre communauté ou de votre pays | 2 |
| vos relations avec vos amis ou avec les gens en général | 10 |

TABLEAU III (2)

Les remarques à propos de l'emploi idéal et des buts de l'école s'imposent également pour les orientations générales. Nous observons:

1) les tendances plus prononcées de la classe inférieure vers la carrière et la famille, leur intérêt moins marqué pour les relations sociales, et les choix inverses de la classe supérieure;

2) les pourcentages plus élevés pour les étudiants aux options carrière, loisirs et politique, et pour les étudiantes aux catégories famille et amis;

---

(1) Newcombs (1970), p. 11; Katz (1968), p. 31

(2) A.S.O.P.E.

3) les proportions plus élevées de francophones aux options relations sociales.

Quant aux concentrations, les regroupements sont plus morcelés. Toutefois:

1) les étudiants des techniques humaines, lettres et sciences sociales optent moins fréquemment pour la famille, et plus souvent pour la vie intellectuelle et les relations avec les amis et les gens;

2) ceux de techniques physiques et de sciences appliquées comptent beaucoup sur leur carrière;

3) et ceux de techniques et sciences administratives sur leur vie familiale et peu sur la création.

Parmi les activités suivantes, de laquelle pensez-vous tirer le plus de satisfaction dans votre vie future?

| | | carrière | famille | loisir | création | politique | amis |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| concentration/ spécialisation | techn. para-médicales | - | + | - | - | | |
| | éducation | | | | | | |
| | médecine | + | | - | | | - |
| | techn. humaines | | - | | + | | + |
| | lettres | - | - | | + | | + |
| | sciences sociales | - | - | | + | | + |
| | droit | | | | | + | |
| | techn. physiques | + | | + | - | | - |
| | sciences appliquées | + | | | | | |
| | sciences pures | | | | | | |
| | techn. administratives | | + | | - | | |
| | sc. administratives | - | + | | - | | |

" + " et " - " indiquent les pourcentages du tableau 4d) différents de la moyenne à une seuil $p \leq .05$

FIGURE 4

## D. L'EMPLOI IDEAL, LES BUTS DE LA FREQUENTATION SCOLAIRE ET LES SOURCES DE SATISFACTION FUTURE

Ces trois champs ne sont pas indépendants les uns des autres. Ne pouvant effectuer tous les travaux nécessaires pour montrer les relations (1), nous dégagerons les tendances principales.

La figure 5 bâtie à l'aide des tableaux 5a et 5b de l'annexe nous donne certains profils des orientations.

1) lorsque l'argent est la caractéristique idéale de l'emploi, l'école est garante d'un salaire élevé alors que les autres fonctions sont délaissées;

2) lorsque l'emploi doit permettre d'être créateur et original, l'école doit développer les capacités intellectuelles, et la vie créatrice est particulièrement choyée;

3) l'étudiant qui recherche le prestige attend de l'école une formation professionnelle et compte obtenir le plus de satisfaction de sa carrière, symbole de son statut social;

4) à un futur assuré est corrollaire une école assurant une profession et un salaire élevé permettant d'entretenir une famille de laquelle on compte obtenir le plus de satisfaction;

5) si,par son emploi, l'étudiant désire contribuer aux problèmes de sa société, l'école doit développer son sens critique, et dans l'avenir il attendra beaucoup de sa participation aux affaires de sa communauté.

---

(1) Le questionnaire utilisé demandait pour ces trois questions le premier et le deuxième choix. Pour étudier en profondeur ces orientations, il faudrait intégrer ces deuxièmes choix de même que les variables employées auparavant, soient l'origine socio-économique, le sexe, la langue et les concentrations. Plusieurs autres questions se rapportant aux valeurs des étudiants seraient un atout important. On comprendra qu'un travail aussi long et complexe ne peut être entrepris ici.

| | | buts de l'école | | | | sources satisfaction future | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | intellect | profession | buts | salaire | carrière | famille | loisirs | création | politique | amis |
| emploi idéal | aptitudes personnelles | + | | | | | | - | | | |
| | argent | | - | - | + | | | + | | | |
| | création | + | - | | | | - | | + | | |
| | prestige | - | + | - | | + | - | + | | | |
| | travail avec les gens | | | + | | - | | | | | + |
| | futur assuré | - | + | | + | | + | | - | | - |
| | utile aux autres | | | + | | | + | - | | | |
| | politique | + | | | | | - | | | + | + |

" + " et " - " indiquent les pourcentages des tableaux 5A et 5B différents de la moyenne à un seuil $p \leq .05$

FIGURE 5

Epilogue

Comme nous l'avons souligné, notre analyse des orientations normatives est des plus sommaires et son développement offrirait un grand intérêt. Cependant même sous cette forme rudimentaire, elle permet certaines conclusions.

Pour chaque type d'orientations, des options sont fortement favorisées et il s'agit toujours de la famille, la carrière, les aptitudes personnelles et les relations sociales, soit l'activité individuelle moyenne par opposition à une activité créatrice, économique ou politique intense.

L'étude de Ouellet, Baby et Bélanger (1) démontrant que les intérêts sociaux et culturels du Québec sont de second ordre pour les étudiants donne plus de poids à l'affirmation de la primauté des préoccupations individuelles et privées. Toutefois cet individualisme ne signifie pas un intérêt strictement matériel auquel on sacrifierait toutes normes morales ou sociales. Il représente plutôt le comportement du citoyen moyen espérant se marier, élever une famille, exercer une profession dans des conditions agréables et garantissant un revenu suffisant pour vivre à l'aise.

Spécifiées par nos variables indépendantes, ces orientations conservaient leurs lignes de force, mais recevaient des qualifications particulières. Mais les étudiants donnent-ils vraiment des sens différents à leurs études? Il y a plusieurs significations, esquissées dans la section précédente, mais elles se fondent sur une pratique fondamentale commune: l'acquisition,plutôt la concrétisation d'un statut social, dont la pierre angulaire est la profession, prédéfinie par leurs statuts d'origines. Si l'exercice d'une profession n'est que pour une minorité (20%) l'activité future la plus choyée, 40% justifient leur présence au CEGEP par l'apprentissage professionnel. En outre, il est légitime de se demander combien d'étudiants demeureraient sur les bancs de l'école et combien de parents les y enverraient si elle n'était pas garante d'une sécurité d'emploi et définie comme le chemin normal menant au marché du travail - le mythe américain de l'ouvrier non-qualifié devenant propriétaire d'une grande entreprise grâce à son courage et à son ardeur au travail n'étant qu'un slogan politique et illogique. (2)

---

(1) Ouellet, et al. (1972), p. 93

(2) Si chacun était propriétaire d'une grande entreprise, elles ne pourraient exister. Dans l'industrie manufacturière, il y avait au Québec en 1970, 17 grandes entreprises et 514,150 travailleurs. Statistique Canada (1974), p. 14

## CHAPITRE III. LES ETUDIANTS ET L'ADMINISTRATION

### A) LES ADMINISTRATEURS

D'abord situons l'administration. Pour les étudiants d'un CEGEP [1], la direction occupe que le neuvième (9e) rang en terme de dimension importante dans la vie scolaire.

Pour la majorité des étudiants (56%), l'Université de Montréal est dirigée par ses administrateurs. Les hommes d'affaires viennent en second lieu pour les étudiants d'arts et de sciences humaines, les corporations professionnelles pour ceux des H.E.C. et polytechnique, et par les politiciens pour ceux de médecine. Les éducateurs obtiennent une mention de 6% dans les facultés professionnelles et aucune en arts et sciences humaines. Les étudiants et le clergé n'ont pas de pouvoir. [2]

Cette distance des centres décisionnels [illegible]ît par cinq indicateurs:

1) l'impersonnalité de l'administration soulignée par 80% des étudiants au niveau de la direction générale et par 32% auprès des facultés; [3]

2) les constatations du commissaire enquêteur du collège Saint-Laurent relevant le formalisme, la faiblesse des rapports de la direction avec les professeurs et les étudiants, ainsi que les plaintes de ces derniers à propos de la carence d'information, de la consultation sur les décisions déjà prises; [4]

3) la participation accrue aux décisions constitue le deuxième changement que les étudiants de l'Université de Montréal effectueraient s'ils étaient au pouvoir; [5]

4) les principales raisons des occupants lors de la contestation à l'Université de Montréal sont la solidarité étudiante et le refus du système décisionnel; [6]

5) une division rigide des rôles où les administrateurs administrent et les étudiants étudient obtient la faveur de 5% des étudiants. [7]

---

(1) Beaudry et Guindon, p. 69
(2) Gousse (1972), p. 245
(3) Ibid, p. 253
(4) Trudel (1971), p. 121
(5) Gousse (1972), p. 249
(6) Ibid, p. 259
(7) Ibid, p. 251

Toutefois, ils ne songent pas à remédier à la situation en prenant le pouvoir, comme le démontre le tableau suivant ayant trait à la participation idéale des étudiants au pouvoir.

Mode idéal de la participation étudiante au pouvoir

| Les étudiants doivent: | (%) |
|---|---|
| 1) se retirer de tous les organismes de manière à mieux exercer leur droit de critique | .4 |
| 2) limiter leur participation au Conseil d'administration par le biais de leurs deux représentants | 3 |
| 3) participer en nombre égal au sein des organismes de décision qui existent à tous les niveaux | 36 |
| 4) être majoritaires partout | 2 |
| 5) avoir une participation paritaire professeurs-étudiants en matière de pédagogie | 22 |
| 6) sans être impliqués dans la prise de décision, être consultés | 31 |
| 7) les professeurs doivent enseigner, les étudiants étudier et les administrateurs administrer | 4 |

TABLEAU IV (1)
4

Les principales options sont la participation paritaire et la consultation. Elles doivent cependant être pondérées. Le pouvoir étudiant prend encore moins d'importance lorsque les domaines sont spécifiés.

(1) Brais et Bielinski (1971), tome 2, p. 18

Le tableau V illustre davantage leur conception de l'administration.

Répartition réelle et idéale du pouvoir selon les domaines (%)

| | | Etudiants | Professeurs | Direction | C.A. | M.E.Q. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Elaboration des politiques générales | réelle | 6 | 6 | 34 | 32 | 22 |
| | idéale | 22 | 19 | 30 | 19 | 11 |
| Application du régime pédagogique | réelle | 2 | 19 | 39 | 23 | 17 |
| | idéale | 9 | 33 | 28 | 12 | 7 |
| Répartition du budget entre les services | réelle | 6 | 3 | 21 | 60 | 10 |
| | idéale | 18 | 12 | 23 | 42 | 5 |
| Application des règlements disciplinaires | réelle | 8 | 17 | 57 | 15 | 3 |
| | idéale | 34 | 24 | 34 | 6 | 1 |
| Activités parascolaires | réelle | 49 | 18 | 23 | 9 | 1 |
| | idéale | 52 | 21 | 17 | 8 | 1 |

TABLEAU V[5] (1)

Il ne s'agit pas de s'approprier le pouvoir, mais de le situer à l'intérieur de l'institution de façon à en faire une unité relativement autonome. Si les étudiants et les professeurs effectuent le plus de gain, l'administration reste souveraine. Les revendications de consultation et de comités paritaires sont davantage des mécanismes pour défendre leurs intérêts immédiats.

Ce rapatriement du gouvernement au niveau de l'administration vise deux objectifs. D'une part on veut assurer l'indépendance de la direction face au ministère de l'Education - tel que le rapporte le commissaire enquêteur aux CEGEP de Saint-Jérôme et de Saint-Laurent (2), et d'autre part, en continuité avec le premier argument, en situant le pouvoir au sein même de l'institution, les revendications toucheront plus aisément les centres décisionnels. L'objectif principal semble être de se rapprocher de ces centres sans toutefois en assumer les tâches.

(1) Brais et Bielinski (1971), pp. 44 à 52
(2) Trudel (1971; 1972)

L'information des étudiants sur les organismes officiels et l'efficacité de la représentation étudiante à ces organismes ne fait qu'appuyer notre perspective.

Evaluation de l'information sur les comités officiels et de la représentation (%)

| Organismes officiels | Très bien et bien informés | Bien et assez bien représentés |
|---|---|---|
| Conseil d'administration | 7 | 51 |
| Commission pédagogique | 8 | 60 |
| Comité vie étudiante | 22 | 89 |
| Comité des activités para-scolaires | 39 | 93 |
| Comité des activités sportives | 53 | 96 |

TABLEAU VI (1)

Bien que peu d'étudiants soient informés, plus de 50% se considèrent bien représentés. Rien de surprenant, d'une part l'administration promeut un modèle social cohérent avec celui des étudiants et d'autre part le CEGEP est avant tout un lieu d'apprentissage professionnel.

Sur les points non liés directement à l'administration générale et à la pédagogie, tels la discipline et le para-scolaire, les étudiants revendiquent plus de pouvoir, se croient mieux informés et représentés. Effectivement les collèges et les professeurs sont plus disposés à leur accorder plus de prise sur ces aspects puisqu'ils ne touchent pas le rôle principal de l'institution. (2)

(1) Brais et Bielinski (1971), tome 2, pp. 56 à 70

(2) Béland, P. (1973), pp. 11 à 14

## B) LES ASSOCIATIONS ETUDIANTES

Malgré l'hara-kiri général des années 1968/69, la plupart des étudiants (90%) souhaitent la présence de Conseils étudiants. (1) Toutefois, leur forme est imprécise. L'étude de Y. Brais et E. Bielinski montre que les étudiants des 7 collèges faisant l'objet de leur enquête affirment qu'il y a un A.G.E. dans leur CEGEP, alors qu'en fait il en existe qu'à deux endroits. On semble confondre les A.G.E. avec des groupes plus ou moins officiels, plus ou moins organisés. (2) D'ailleurs 37% estiment que d'autres organismes réaliseraient mieux les fonctions attribuées aux A.G.E. Ce sont l'assemblée générale, les groupes spontanés et la direction des services aux étudiants. Cette méfiance des A.G.E. semble liée à la crainte de les voir contrôlées par les "extrémistes". (3) Dans une lettre au Devoir, une étudiante du CEGEP de Saint-Laurent exprime bien leurs attentes et leurs craintes.

"Ils (les agitateurs)... empêchent le plus grand nombre de leurs confrères étudiants de faire ce qu'ils ont choisi de faire, c'est-à-dire suivre des cours valables et réguliers... C'est pourquoi je suis d'avis que nous les étudiants qui tenons à réussir l'année en cours, devons affirmer notre refus face aux agitateurs... Cessons d'entrer dans le jeu d'étudiants irresponsables qui jusqu'ici ont profité de notre inertie face à leur mouvement pour brimer notre liberté". (4)

Dans cette citation sont présents trois éléments cardinaux déterminants l'attitude étudiante face aux A.G.E. - comme d'ailleurs au système scolaire - :

1) orientation professionnelle;

2) acceptation du modèle social et refus des contestataires;

3) inertie, corrolaire des deux premiers, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas à agir pour défendre un modèle social que l'administration met de l'avant pour eux.

Le rôle attribué aux A.G.E. s'inscrit dans cette perspective, 50% y voient un organisme les représentant auprès de l'administration, 36% lui donnent pour fonction de défendre leurs intérêts immédiats et 11% un groupe d'information et de politisation. (5)

---

(1) Groupe de travail -1 (1973), p. 80; et Brais et Bielinski (1971), tome 2, p. 30
(2) Brais et Bielinski (1971), tome 2, p. 22 à 30
(3) Trudel (1971); et Gay (1973b) pp. 225 à 228
(4) Savoie (1971)
(5) Brais et Bielinski (1971), tome 2, p. 30

Nous ne sommes vraisemblablement plus à l'époque de l'U.G.E.Q., mais au lendemain de sa dissolution. Au début des années '60, après le refus du régime Duplessis de lancer une réforme scolaire, le gouvernement Lesage entreprend cette réforme pour ajuster l'enseignement à l'expansion industrielle du Québec, tout en permettant une promotion socio-économique des étudiants. (1)

"Qui s'instruit s'enrichit" devient le slogan du ministère de l'Education. L'U.G.E.Q. siège sur des comités gouvernementaux, défendant l'accessibilité pour tous, la gratuité scolaire..., soit leurs intérêts professionnels. L'Etat institue un sytème de prêts-bourses, crée les CEGEP, et l'Université du Québec. L'U.G.E.Q. perd alors l'appui étudiant: les chances d'accès à l'enseignement supérieur, sans être nivellées, ont été améliorées (2) et l'U.G.E.Q. dépasse les préoccupations des futurs professionnels en mettant en cause non plus l'accès au savoir, mais son utilisation et sa gestion par l'industrie. (3)

Epilogue

Les rapports des étudiants avec l'administration et les A.G.E. sont marqués d'une participation peu revendiquée, et dominés par deux objectifs interdépendants, le maintien du modèle social actuel et la défense de leurs intérêts immédiats: les associations étudiantes n'ont pas pour but de politiser et l'élaboration des politiques générales est confiée à l'administration.

Les étudiants sont plus pratiques que les idéologues, aux avantages de la participation ils opposent les inconvénients: l'investissement en temps et en énergie amputés aux activités personnelles, les coûts psychologiques de la manipulation, de l'incertitude liée à toute prise de décision, et l'effort nécessaire pour imposer ses idées, ce qui d'ailleurs peut provoquer l'hostilité de ses pairs (4) et futurs employeurs. (5)

---

(1) "Si ces conditions (le développement de l'enseignement) ne sont pas remplies, la vie économique risque de marquer le pas et la nation, de perdre son rang". Rapport Parent, tome 1, chapitre IV, paragraphe 94.
(2) Denis et Lipkin (1973)
(3) Bélanger et Maheu (1972)
(4) Crozier (1963), pp. 268 à 274. Pour Katz les collèges américains n'ont pas pour effet de stimuler des prises de position fermes de la part des étudiants: "As a socialization agency, college contributes to the education of people toward that "consensus" which is a marked characteristic of American social and political behavior. Such "consensus" training at the moment seems to inhibit differenciation and assertiveness of personality". Katz (1968), p. 45
(5) Trudel (1971)

## CHAPITRE IV. L'ENSEIGNEMENT

Dans cette perspective, il n'est pas étonnant que, demandant aux étudiants de classer par ordre de priorité les dimensions de la vie scolaire, les questions pédagogiques viennent en tête et que les rapports avec les autorités, les activités étudiantes et l'action politique étudiante en fin de liste.

Dans cet univers prioritaire, les méthodes pédagogiques et les contenus de cours dominent, suivis de loin par les examens et travaux, l'intérêt des professeurs pour les étudiants et la liberté dans les études. (1)

### A) METHODES ET CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT

Tout comme les éléments mentionnés ci-haut, les méthodes d'enseignement obtiennent une cote de satisfaction d'environ 70%. (2) Cependant on leur reproche leur incapacité à soutenir l'intérêt, leur manque de dynamisme. (3)

Les professeurs sont ici directement visés. Les attentes des étudiants face à ceux-ci concernent d'abord leur rôle pédagogique qui est défini en premier lieu par les capacités à susciter l'intérêt, à faire comprendre la matière et en deuxième lieu, par la maîtrise des connaissances enseignées, c'est-à-dire davantage par la forme que par le contenu de l'action pédagogique. La disponibilité hors cours est le troisième objectif suivie par la culture générale, les idées personnelles et l'objectivité. (4) D'ailleurs 68% des étudiants qui rencontrent leurs professeurs (81%) le font pour des raisons scolaires. (5) L'étude de Korn (6) auprès des étudiants américains montre le même phénomène, moins de 7% de son échantillon donne une grande importance aux rapports étudiants-professeurs.

---

(1) Beaudry et Guindon, p. 69; Fontaine et Monnier (1972), pp. 28-30
(2) Brais et Bielinski (1971), tome 1, p. 111
(3) Gagné (1972)
(4) Groupe de travail -1 (1973), pp. 14-15; Fontaine et Monnier (1972), p. 30
(5) Brais et Bielinski (1971), tome 1, p. 141
(6) Korn (1968), p. 189

S'ils s'entendent pour dire qu'ils sont globalement satisfaits des méthodes pédagogiques, par contre ils sont passablement divisés quant à la formule de cours préférée:

Méthodes pédagogiques préférées (%)

| Méthodes | 1er choix |
|---|---|
| cours magistral | 21.3 |
| travail d'équipe | 30.0 |
| séminaire | 2.4 |
| recherche personnelle | 17.4 |
| cours à base audio-visuelle | 15.5 |
| stage et laboratoire | 13.5 |

TABLEAU VII-1 (1)

Un certain consensus s'établit autour de deux formules: le travail d'équipe est le plus apprécié, tandis que le séminaire, tant vanté dans les années 1968/69, est unanimement rejeté.

Répartis selon les concentrations (2), ces choix font ressortir deux faits particuliers, la recherche personnelle attire surtout les étudiants des sciences humaines et administratives, tandis que les stages et laboratoires atteignent un pourcentage surprenant de 60% en techniques infirmières. Cette proportion statistiquement anormale, la moyenne étant de 13.5%, devrait donner lieu à une étude sur l'adéquation et l'inadéquation de cette méthode aux diverses disciplines.

Les travaux personnels, qui peuvent être associés à toutes formes de cours, sont l'objet d'une plus forte approbation: 48% en sont satisfaits et 45% plus ou moins. Ils sont également appréciés quant à leur valeur éducative, 39% affirment qu'ils leur sont utiles et 51% plus ou moins.

(1) Groupe de travail -1 (1973), p. 12
(2) Ibid, p. 13

Les étudiants affichent la même attitude face au contenu des cours. Environ 30% les considèrent très formateurs et 40% plus ou moins, et ce tant au chapitre de la compréhension du monde actuel que de leur formation humaine et professionnelle. (1) Les critiques visent leur caractère abstrait, ils souhaitent des cours plus concrets, plus axés sur la pratique. (2)

L'évaluation des étudiants de l'Université de Montréal va dans le même sens. La satisfaction par rapport à l'enseignement semble liée à l'adéquation des cours au savoir. En arts et sciences humaines, où on considère davantage qu'ils ne sont pas adaptés au savoir, se retrouve le plus grand nombre d'insatisfaits, et en médecine les étudiants sont plus satisfaits et les cours perçus comme plus adaptés. (3)

---

(1) Brais et Bielinski (1971), tome 1, pp. 126 à 131
(2) Gay (1973b), pp. 132 à 163
(3) Gousse (1972), p. 241

B) L'EVALUATION DES ETUDIANTS

Si les travaux semblent une formule appréciée, sauf par les nouveaux arrivants au CEGEP, probablement à cause de la période de transition secondaire-CEGEP, les examens sont décriés par la plupart (72%), et davantage par les garçons et les étudiants du général, (1) marquant le traditionalisme féminin et, à cause de leur proximité du marché du travail, l'utilisation de l'examen comme certification dite objective de la qualification par les étudiants du cours professionnel.

La proposition à l'effet d'un besoin de sécurité, représenté par la valorisation de l'examen, de la part de ce groupe d'étudiants apparaît juste. D'une part l'étude de Korn (2) montre que les étudiants particulièrement préoccupés par leur carrière sont plus incertains et d'autre part, comme nous l'avons vu dans la section "Buts de la fréquentation scolaire", les étudiants du cours professionnel justifient plus souvent leur présence à l'école par l'apprentissage professionnel.

---

(1) Brais et Bielinski (1971), tome 1, p. 107

(2) Korn (1968), pp. 199-200

## C) LA POLYVALENCE , LE SYSTEME DES OPTIONS ET LEURS CORROLAIRES

Avec les CEGEP sont apparus la polyvalence et les cours optionnels. Sur ces sujets, les jugements sont partagés. 65% des étudiants sont d'accord avec l'institution polyvalente, c'est-à-dire celle qui offre le cours général et professionnel. Essentiellement la même raison justifie les opinions contraires. On l'accepte surtout parce qu'il favorise la disparition des classes sociales, les oppcsants greffent au désir de préserver ces classes, les différences de mentalités et un souci des standards pédagogiques. (1)

Une question générale sur la liberté des choix de cours montre que la majorité (69%) décide librement, et ce davantage au secteur privé (83% contre 63%). (2) Toutefois,la liberté de choix n'est qu'un des critères d'évaluation puisque 25% se disent favorables à ce système, 36% avec certaines réserves et 34% sont tout à fait défavorables. Ces derniers se retrouvent surtout au secteur public et chez les filles. (2)

Les opinions tant positives que négatives reposent sur les mêmes arguments. Les étudiants favorables vantent la souplesse du système, la spécialisation, une meilleure préparation à la carrière et le respect des goûts personnels, tandis que les défavorables se plaignent de la rigidité du système, du peu d'importance accordée à la formation générale, de la spécialisation hâtive, du manque de liberté dans les choix. (3)

La liberté des choix de cours ne signifie pas que l'impossibilité de suivre certains cours (ce qui affecte 22% des étudiants), mais a trait également au manque d'information préalable sur les contenus des cours (73%) et sur les professions (66%). (4) Il s'agit ici de situer les cours dans le cheminement scolaire et par rapport à la profession, (5) de montrer leur sens par rapport à la pratique future.

---

(1) Ouellet, et al. (1972), pp.106 à 108
(2) Ouellet, et al. (1972), p. 95
(2) Cette étude divisait sa population en CEGEP privés et publics, c'est pourquoi nous présentons les résultats sous cette forme. Notons que le secteur privé se distingue du secteur public par l'origine socio-économique plus élevée des étudiants. Ibid, p.96
(3) Ibid, pp. 98 à 100
(4) Brais et Bielinski (1971), tome 1, p. 117
(5) Gay (1973b), pp. 132 à 167

La promotion par matière liée au système d'options obtient la faveur de 95% des étudiants. (1) Il ne faut pas s'en surprendre puisque d'une part elle évite de perdre des années et que d'autre part, apparaissant avec le système d'options, elle est logique avec une formation sectionnée par opposition à l'éducation générale des collèges classiques.

L'organisation temporelle quotidienne a également été modifiée. On a substitué à un horaire commun et régulier, l'horaire personnel et discontinu.

Ces commentaires doivent être lus en tenant compte qu'ils proviennent d'une enquête portant sur un CEGEP où presque tous les étudiants ont au moins un cours le soir. (2)

De l'organisation des horaires ressort trois phénomènes:

1) les cours du soir sont très peu appréciés;

2) ainsi que les journées très chargées;

3) l'horaire idéal serait régulier, semblable tous les jours, et la journée idéale aurait six (6) heures ou moins avec quelques cours consécutifs et quelques heures libres, tout en évitant les longues périodes entre les cours. (3)

De l'avis des étudiants, la formule des horaires des CEGEP favorise leur autonomie face aux autorités familiales et collégiales, et l'organisation personnelle des études présentes et futures (préparation à l'université). Toutefois elle occasionne des difficultés au niveau des études, on la rend responsable (80%) de la majeure partie des échecs scolaires, de l'absence de participation aux activités para-scolaires (90%) et en plus par son irrégularité, elle provoque une vie vide de sens (71%). (4)

Malgré sa forme décousue, 68% se sont habitués à l'horaire (5) mais dans une perspective plus globale, l'organisation du temps fait défaut pour la moitié de la population.

---

(1) Brais et Bielinski (1971), tome 1, p. 108
(2) Beaudry et Guindon
(3) Groupe de travail -1 (1973), p. 12; Beaudry et Guindon, p. 37
(4) Beaudry et Guindon, pp. 55-57
(5) Ibid, p. 52

Ces jugements semblent bien influencés par les cours du soir, d'une part alors que dans ce CEGEP 43% (1) sont satisfaits de l'horaire dans l'ensemble des CEGEP ce pourcentage atteint 69%, (2) - parmi les mécontents 21% sont des étudiants du professionnel qui revendiquent contre un horaire trop chargé - et d'autre part les étudiants d'arts et lettres qui ont moins fréquemment des cours le soir notent moins les éléments négatifs. (3)

Somme toute, si on perçoit des avantages au niveau de l'autonomie, on se plaint d'une vie déréglée.

Epilogue

Les rapports étudiants-professeurs ont pour principal objet les matières académiques. Il apparaît qu'envers l'idéologie humaniste, ces relations reposent sur la fonction de l'école et le statut de chacun au sein de l'institution, soit l'enseigné et l'enseignant, non pas le "s'éduquant" et le "maître-camarade".

Les méthodes pédagogiques sont satisfaisantes, mais le séminaire qui exige beaucoup de travail de la part des étudiants et des animateurs plutôt que des professeurs est rejeté.

Les cours sont formateurs bien que plus ou moins intéressants. Cependant on peut se demander si les étudiants sont peu exigeants ou les chercheurs utopiques:

"Teacher facilitative behavior was found to range from 1.63 to 2.25 with a mean level of 1.41 (...). (Carkhuff scale values on this instrument rang from 0 to 5 with 3 the acceptable minimal level of facilitative behavior)." (4)

La polyvalence et le régime des options sont évalués par des critères bien connus : les classes sociales, les standards pédagogiques, la spécialisation et la culture générale.

---

(1) Beaudry et Guindon, p. 91
(2) Brais et Bielinski (1971), tome 1, p. 104
(3) Beaudry et Guindon, pp. 55-57
(4) Schultz et Wolf (1973), p. 77

## CHAPITRE V. LES SERVICES D'ORIENTATION, L'AIDE PSYCHOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE

Ces services sont appréciés et reconnus importants. Toutefois, lorsque spécifiés ces jugements sont moins favorables. L'attitude globale des conseillers - écoute, intérêt - est bien considérée, mais les effets des rencontres, les informations particulières sont plus critiquées. Elles n'ont pas aidé à préciser les choix de cours et de carrières, ni amélioré les relations interpersonnelles. (1)

Si en plus nous considérons que les étudiants ne demeurant pas avec leurs parents utilisent davantage ces services, (2) nous sommes portés à croire que l'effet des conseillers vient plus de leurs rapports avec les étudiants, de leur présence, que de l'aide spécifique au niveau des cours et professions, celle-ci étant plutôt un prétexte.

Une enquête au CEGEP de Saint-Jean montre qu'au collège I 36% des étudiants du cours général et 23% du cours professionnel ne considèrent pas leur orientation professionnelle comme définitive, et que ces pourcentages diminuent substantiellement au collège II pour atteindre respectivement 21% et 6%. (3) C'est-à-dire d'une part que l'incertitude diminue à mesure que l'histoire scolaire touche à sa fin, que l'entrée sur le marché du travail est imminente, et d'autre part - comme nous l'avons souligné précédemment - que le cheminement scolaire confirme les choix professionnels.

Cette relation école-travail semble encadrer l'utilisation de ces services par les étudiants. L'aide psychologique est peu recherchée (moins de 10%), (4) alors que l'aide plus directement orientée vers la carrière, l'information personnelle (choix de carrière, évaluation des aptitudes...) et institutionnelle (information sur les carrières, les cours, l'université) est utilisée selon les sujets par de 12 à 50% des étudiants. (5)

L'analyse des sujets prioritaires (tableau VIII, colonnes A et C) révèle le même phénomène. Les étudiants recherchent l'information visant la carrière plutôt que l'évaluation des aptitudes personnelles. On désire savoir ce qui se passera sur le marché du travail plutôt que de s'interroger sur ses capacités, ses intérêts. L'ordre de priorité met aussi en valeur les différences des deux parcours scolaires; au général, les étudiants s'informent sur l'admission à l'université et les cours du CEGEP, et au professionnel, sur les carrières.

---

(1) Services aux étudiants du collège Lionel-Groulx (1971), pp. 5 à 15
(2) Brais et Bielinski (1971), tome 3, p. 35
(3) Commission pédagogique du collège St-Jean-sur-Richelieu (1972), p.6
(4) Ibid, p. 7 à 18; Brais et Bielinski (1971), tome 1, p. 49
(5) Commission pédagogique du collège St-Jean-sur-Richelieu (1972), pp. 7 à 18

Quant à leur situation actuelle, leur position dans le système scolaire, les étudiants procèdent de la même façon, s'informant sur les cours, les concentrations puis par la suite sur leurs méthodes de travail, l'évaluation de leur rendement scolaire.

Dans une perspective autre que la relation école-travail, un aspect influence également l'utilisation de ces services, le caractère privé des informations. Les rapports étudiants-conseillers ne favorisent pas l'information personnelle. Les pourcentages d'étudiants ne recontrant personne ou consultant une personne n'ayant pas spécifiquement la fonction de conseiller augmentent lorsqu'il s'agit d'aide pour le choix d'une carrière et de l'évaluation des aptitudes (tableau VIII, colonnes B et E). De même, pour une information personnelle,on préfère des consultations libres (75%) et individuelles (75%), alors que pour des informations institutionnelles, les étudiants se partagent entre la consultation libre (60%) et périodique (40%) et demandent surtout des rencontres de groupe. (1)

---

(1) Commission pédagogique du collège Saint-Jean-sur-Richelieu, (1972), pp. 23-24

Priorité des sujets des consultations

A) COURS GENERAL

| | COLLEGE I | | COLLEGE II | |
|---|---|---|---|---|
| | A ordre de priorité | B consultant personne ou autres (%) | C ordre de priorité | D consultant personne ou autres (%) |
| information sur les carrières | 1 | 42 | 2 | 31 |
| admission à l'université | 2 | 63 | 1 | 38 |
| information sur les cours du CEGEP | 3 | 43 | 4 | 42 |
| aide pour le choix d'une carrière | 4 | 58 | 3 | 65 |

B) COURS PROFESSIONNEL

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| aide pour le choix d'une carrière | 1 | 65 | 2 | 75 |
| information sur les carrières | 2 | 39 | 1 | 41 |
| évaluation des aptitudes | 3 | 58 | 3 | 61 |
| information sur les cours du CEGEP | 4 | 46 | 4 | 41 |

TABLEAU ~~VIII~~ 8 (1)

(1) Commission pédagogique du collège Saint-Jean-sur-Richelieu (1972), pp. 21 et 27

## Epilogue

Les attentes des étudiants face aux services d'orientation s'expliquent essentiellement par le parcours scolaire et son but, le marché du travail. D'une part l'histoire scolaire des étudiants du cours général et professionnel marque leurs intérêts particuliers, et d'autre part ils sont préoccupés davantage par la définition des rôles qu'ils auront à remplir que par leurs capacités à jouer ces rôles, c'est-à-dire surtout par les modalités d'intégration. Mais si les conseillers sont appréciés pour leur entregent, ils ne leur sont guère utiles dans l'élaboration de ces définitions. En fait, ils ont pour fonction de sécuriser les étudiants de statut socio-économique faible et ne demeurant pas avec leur famille. (1)

---

(1) Brais et Bielinski (1971), tome 3, pp. 35-36

## CHAPITRE VI. LES ACTIVITES PARA-SCOLAIRES

La présence du para-scolaire est une évidence pour les étudiants, les activités doivent être nombreuses, variées et bien organisées. Au secondaire, le désir d'y participer est relativement élevé: 54% affirment vouloir y assister toujours ou la plupart du temps. Toutefois l'indice de Fontaine et Monnier (1) révèle que les désirs dépassent de beaucoup la réalité. L'absence de participation est due à des obstacles techniques (31%), tel un conflit d'horaire, au manque d'intérêt, à l'absence d'amis à ces activités (16%), et à une mauvaise organisation (11%). En regroupant le premier et le dernier argument, 42% de la non-participation est liée à une dimension technique.

Les activités les plus fréquentées sont dans l'ordre: le sport, les clubs de loisirs, les conseils étudiants, l'action religieuse et les activités artistiques.

Au collège, la participation à ces activités suit le même schéma quant à l'ordre des activités les plus fréquentées, si ce n'est que la pastorale occupe le dernier rang, et quant aux taux de participation, 14% affirment participer souvent et 51% jamais. (2)

Comment les étudiants justifient-ils leurs attitudes? A leur participation, ils ont donné les raisons suivantes:

| | | |
|---|---|---|
| activités culturelles | : | goût personnel<br>formation personnelle |
| loisirs | : | détente<br>goût personnel<br>rencontre |
| activités sportives | : | goût personnel<br>détente |
| pastorale | : | rencontre<br>formation personnelle. |

(3)

---

(1) Fontaine et Monnier (1972), pp. 22 à 27
(2) Brais et Bielinski (1971), tome 1, pp. 51 à 60
(3) Ibid, pp. 66 à 69

Trois remarques s'imposent:

1) le goût personnel est la principale motivation;

2) la pastorale semble davantage un lieu de rencontre assurant l'homogénéité des participants, qu'une activité religieuse; (1)

3) les étudiants n'ont pas justifié leur attitude par la curiosité et l'expression personnelle alors que la question fermée à laquelle nous nous référons le permettait. La faiblesse de ces options appuie l'affirmation de Simmons:

> "Adolescent is not a mystery tour of cultural inventiveness for the majority of young Americans whose primary preoccupations remain defined by marriage, family and work". (2)

Cette dernière remarque, de même que notre perspective refusant de traiter l'école comme institution autonome, et chaque activité de l'école comme autonome, nous amène à considérer les justifications précédentes exactes, mais insuffisantes.

Certains auteurs et cadres des CEGEP voient dans le parascolaire le centre d'intégration des étudiants au collège. Ils affirment que le pédagogique étant incapable d'assumer cette intégration, on a créé une fonction parallèle pour conserver la clientèle étudiante; qu'au lieu d'améliorer la dimension pédagogique, on tente de rendre les pourtours scolaires agréables. Bielinski rapportant les propos d'un directeur des services aux étudiants écrit: "On n'est pas là pour donner le bonbon qui permettra de supporter la pédagogie qui n'est pas adaptée". (3) Greffé à cet argument, d'autres croient que les activités para-scolaires ont pour fonction de briser l'anonymat.

---

(1) Notons qu'il est donné à la pastorale un rôle tant social que religieux, qu'on accorde peu d'importance au fait qu'elle soit dirigée par un prêtre ou un laïc et finalement qu'au niveau collégial elle est peu fréquentée (4%) et peu appréciée (27% y sont favorables).
Fontaine et Monnier (1972), pp. 39-40; Services aux étudiants du collège Lionel-Groulx (1971), pp. 3-7

(2) Simmons (1971), p. 120

(3) Bielinski (1972), p. 203

Mais nos données refutent ces propositions. D'une part, nous avons vu que le pédagogique bien que plus ou moins intéressant est satisfaisant, et d'autre part l'anonymat, l'absence de contacts n'est qu'une rumeur. Au niveau secondaire, 16% des étudiants affirment que l'école rend plus difficile les rapports avec les amis, 49% disent qu'elle ne les affecte pas et 34% qu'elle est un facteur favorable. (1) Les étudiants des CEGEP portent le même jugement. 48% affirment qu'il est facile de se faire des amis au CEGEP, 44% plus ou moins facile et 8% qu'il est difficile. En outre, 69% sont satisfaits des possibilités de communication entre étudiants, et 68% ont rencontré au CEGEP les amis qu'ils fréquentent.

Les activités para-scolaires semblent pour les étudiants d'autant moins liées à l'anonymat que d'une part 11% ont fait la connaissance de leurs amis par ces activités contre 57% pendant les cours (2) et d'autre part que la participation aux para-scolaires ne repose pas sur le désir de rencontrer des amis (sauf à la pastorale qui cependant est peu fréquentée, et aux activités de loisirs ou 25% donnent cette raison). (3)

Epilogue

Les activités para-scolaires n'ont pas pour fonction de compenser une pédagogie inadéquate ni de favoriser les contacts dans un milieu anonyme. Elles forment plutôt un centre socio-culturel ayant deux rôles. Il offre des activités à un coût réduit (ciné-club, théâtre...) ou que d'autres organismes ne présentent pas (club de photographie, cours de céramique...). Et si on considère que l'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage d'une profession, mais également des conditions d'exercice de cette profession, l'étudiant doit intérioriser les standards culturels, Bourdieu (4) dirait les habitus culturels, de son futur milieu socio-économique. On vient y apprendre à se comporter en groupe, acquérir une certaine culture littéraire, cinématographique, artistique...

D'ailleurs ils ne désirent pas partager cette culture de professionnels qui confirme la supériorité de leur statut. L'ouverture des activités para-scolaires au public n'obtient la faveur que de 35% des étudiants, et de 40% avec réserve. (5) S'il n'en tenait qu'aux étudiants, l'ouverture des CEGEP au milieu régional serait compromise.

---

(1) Fontaine et Monnier (1972), p. 19
(2) Brais et Bielinski (1971), tome 2, pp. 2 à 11
(3) Ibid, tome 1, pp. 66 à 69
(4) Bourdieu (1970)
(5) Brais et Bielinski (1971), tome 1, p. 91

## Conclusion

Notre travail avait pour objectif de définir les attentes des étudiants de niveau collégial par le recensement des rapports de recherche existants et en s'appuyant fortement sur l'information empirique. Nous devions en plus voir si le CEGEP était accepté en tant que niveau d'études, étape entre le secondaire et le marché du travail ou l'université. Mais aucun ouvrage consulté ne traitait de cette question. Toutefois notre analyse nous permet de conclure sur ce point.

Nous avons vu d'abord que le statut prescrit, défini par l'origine socio-économique, le sexe et la langue constituait un déterminisme important de l'orientation scolaire. Important d'une part parce qu'il précise les chances objectives, inscrites dans les stuctures sociales, et d'autre part les chances subjectives, l'expérience scolaire vécue par les étudiants. S'ils ont une pratique commune, ils y donnent des significations différentes, et n'abordent pas les études avec la même appréhension. Les étudiants de classes inférieures perçoivent les études plus difficiles que les étudiants de classes supérieures (1) et ce, même lorsque ces derniers obtiennent des notes moins élevées. (2) Ils possèdent moins la culture générale propre à un fonctionnement scolaire aisé, et sont moins sûrs d'eux-mêmes. (3)

---

(1) Annexe, tableau 6

(2) Saint-Martin (1968), p. 170

(3a) Au Québec en 1969, les familles et personnes seules gagnant moins de $3,000. consacraient $35.00 ou 1.5% de leurs revenus disponibles au chapitre de la lecture et de l'éducation, et celles gagnant plus de $15,000. y consacraient $362.00, soit 2.8%. Statistique Canada (1973), pp. 48-49

(3b) Bourdieu (1970), pp. 11 à 44; Escandre (1973), pp. 146 à 161.

Ce statut prescrit de même que les choix scolaires fixent les orientations normatives où dominent les aptitudes personnelles, la carrière, la famille et les rapports interpersonnels. Rappelons que les francophones ont des choix semblables à la classe inférieure et les anglophones à la classe supérieure, ce qui reflète la position socio-économique dominante de ces derniers. (1)

Dans cet ensemble, l'école est apparue une étape transitoire donnant accès à une profession pré-définie et que l'on s'apprête à exercer conformément au modèle établi. Ceci nous a amené à voir l'étudiant comme un futur citoyen moyen dont les horizons sont circonscrits par "le mariage, la famille et la profession".

Aussi leur confiance, leur satisfaction face à l'administration et le rôle des associations étudiantes limité à la défense des intérêts immédiats - la politisation et l'information étant évacuées - ne nous ont pas surpris. Le jugement favorable des cours, la priorité accordée à la dimension pédagogique par delà les rapports avec l'administration, les professeurs, les étudiants et le peu d'importance des activités étudiantes ne sont guère plus étonnants. La fonction de sécurisation des services aux étudiants et la conception corporatiste des activités para-scolaires s'inscrivent dans la même logique.

---

(1) Nous nous référons au Rapport Gendron: "Il faut bien dire qu'il s'agit là d'une écrasante sous-représentation des francophones aux postes de contrôle de l'entreprise privée au Québec(...). Cette sur-représentation des travailleurs anglophones, nous la retrouvons encore plus haut, dans la structure de contrôle elle-même du secteur privé de l'économie: les sièges sociaux(...). Les sièges sociaux investigués embauchent deux anglophones pour un francophone au Québec, en dépit du fait que ces derniers constituent 4/5e de la main-d'oeuvre québécoise (...). Les francophones détiennent 35% des salaires inférieurs à 10,000 dollars, mais n'occupent plus que 15% des postes dont le salaire est supérieur à 22,000 dollars. Si la présence des sièges sociaux sur un territoire a l'effet bénéfique qu'on décrit souvent en terme d'accès de la population locale à des postes de décision et de contrôle, il faut conclure que les francophones participent peu à ces bénéfices au Québec. Et qui plus est, cela est vrai tout autant au niveau des occupations mineures de commis et de secrétaire, qu'aux niveaux supérieurs". Gendron, (1972), pp. 123-125.

Toutefois deux points semblaient nous contredire: d'une part les contestations, et d'autre part si les étudiants se disent satisfaits sur tous les aspects, ils n'apprécient pas le climat général des collèges. (1) Quant à la contestation, aux Etats-Unis les campus les plus affectés par la crise de '68-'69 ont été les universités de haute qualité et où les étudiants étaient les plus satisfaits. Ces troubles étaient liés aux problèmes politiques nationaux et internationaux et au fait que ces universités attiraient les étudiants à la fois les plus brillants, confiants en eux-mêmes et les plus à gauche ou libéraux. (2) Nous croyons que le même phénomène s'est produit au Québec, la contestation s'inscrivait dans l'expansion industrielle, (3) et contrairement aux rumeurs répandues à l'époque par certains politiciens, les leaders québécois de '68-'69 étaient parmi les plus brillants et parmi ceux qui réussissaient le mieux sur le plan académique. En outre l'affirmation de la Commission Carnegie semble juste:

> "Critics on the far right and on the far left exaggerate the negative aspects of the current stage of opinion on campus". (4)

L'insatisfaction au niveau du climat général des collèges n'est pas liée à leur organisation interne, mais à leurs rapports au marché du travail. Les étudiants fréquentent l'école pour obtenir une sécurité d'emploi, mais ils ont plus ou moins confiance en ce que les CEGEP respecteront ce "contrat social".

Nous sommes maintenant en mesure de répondre à la question posée au début de cette conclusion: les étudiants acceptent-ils le niveau collégial? Le CEGEP étant défini par la société comme la voie normale, et les étudiants étant des citoyens moyens ne revendiquant pas contre cette société, si ce n'est pour protéger leurs intérêts immédiats, il devient évident que le collège est accepté. Nous ne pouvons que reprendre la conclusion de Katz:

> "For the bulk it (the academic program) is simply what society asks them to do". (5)

---

(1) Beaudry et Guindon, p. 91; Gousse (1972), p. 243
(2) Ashby et al. (1972), p. 19; Touraine (1972), p. 188
(3) Voir le chapitre "Les associations étudiantes"
(4) Ashby et al. (1972), p. 9
(5) Katz (1968), p. 23

"On a day-to-day level, many of our students seemed to have decided many years ago that transformation was out of their reach, and to have settled for a more restricted responsiveness to stimuli, seeking security by finding out what the rules of the game were, and by playing accordingly". (1)

---

(1) Katz (1968), p. 8

# ANNEXE

Ces données proviennent de la cohorte CEGEP de l'équipe de recherche A.S.O.P.E. Cet échantillon se veut représentatif des étudiants de collège II du Québec.

Notes

A) Les classes sociales regroupent les professions suivantes:

1. classe inférieure: employés de ferme, propriétaires ou gérants de ferme, ouvriers ou manoeuvres, employés de service, ouvriers semi-spécialisés et ouvriers spécialisés ou contremaîtres;

2. classe moyenne: employés à la protection (policier, soldat...), commis de bureau, représentants de commerce, techniciens et petits propriétaires;

3. classe supérieure: directeurs ou administrateurs, gérants et professionnels.

B) Les numéros des spécialisations ou concentrations correspondent aux groupes suivants:

1. techniques biologiques et para-médicales, diététique et nutrition, sciences infirmières;

2. techniques physiques;

3. techniques humaines;

4. techniques administratives;

5. géographie, histoire, philosophie, arts plastiques, arts appliqués, musique, cinéma, lettres;

6. médecine, médecine vétérinaire, optométrie, pharmacie;

7. sciences de l'éducation, sciences religieuses, éducation physique;

8. sciences appliquées: agriculture, foresterie, géodésie, architecture, génie;

9. sciences pures;

10. sciences sociales, service social, psychologie;

11. droit;

12. sciences de l'administration.

En regroupant les spécialisations 1 à 4 et les concentrations 5 à 12, nous obtenons pratiquement la division cours professionnel - cours général. Nous avons fait deux exceptions, d'abord les étudiants des concentrations diététique - nutrition et de sciences infirmières (2.8% de notre échantillon) ont été regroupés avec les étudiants des techniques biologiques et para-médicales, puis ceux des arts appliqués (.7% de l'échantillon) avec les concentrations semblables du cours général.

C) La plupart des tableaux que nous présentons sont composés de variables nominales, non dichotomisées et non ordinales. Nous avons utilisé le coefficient d'association "Cramer's V" même s'il est peu usité, parce qu'il est un des rares coefficients aptes à traiter ce type de variables et à être standardisés, c'est-à-dire variant de 0 à 1 quel que soit le nombre de colonnes, de lignes et d'individus. Il a donc l'avantage contrairement à d'autres coefficients, tel le coefficient de contingence, de rendre possible la comparaison de l'intensité des relations.

Toutefois, comme il repose sur le $X^2$ et que ce dernier est sujet à des variations indues lorsque des fréquences sont inférieures à 5, dans quelques cas nous l'avons calculé en éliminant des colonnes. (1)

Lorsque nos variables sont ordinales, nous employons le coefficient Gamma qui variant de - 1 à + 1 est standardisé et indique le sens de la relation.

---

(1) Nie et al. (1970), p. 276

TABLEAU 1 A. Spécialisations ou concentrations

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CLASSE | inférieure | 18.2 | 13.5 | 3.8 | 11.2 | 13.6 | 4.0 | 5.7 | 5.8 | 8.4 | 7.7 | 3.1 | 5.0 | 1250 |
| | moyenne | 16.1 | 6.1 | 3.2 | 8.0 | 16.0 | 7.6 | 4.2 | 5.9 | 8.6 | 10.4 | 6.2 | 7.6 | 825 |
| | supérieure | 9.7 | 4.3 | 2.7 | 4.3 | 17.0 | 9.5 | 5.6 | 8.5 | 10.0 | 11.1 | 7.8 | 9.5 | 787 |

$X^2 = 191.28$ $p \leq .001$ CRAMER'S V = .18

TABLEAU 1 B.

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SEXE | masculin | 1.7 | 14.8 | 2.2 | 11.0 | 13.5 | 7.3 | 2.4 | 9.7 | 10.6 | 8.9 | 7.5 | 10.5 | 1633 |
| | féminin | 32.5 | 1.2 | 4.7 | 5.7 | 17.9 | 5.2 | 8.9 | 2.2 | 7.0 | 9.8 | 2.5 | 2.4 | 1266 |

$X^2 = 879.24$ $p \leq .001$ CRAMER'S V = .55

TABLEAU 1 C.

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| LANGUE | français | 15.8 | 8.6 | 3.2 | 8.7 | 14.1 | 7.5 | 4.5 | 7.6 | 9.1 | 8.4 | 6.2 | 6.5 | 2246 |
| | anglais | 13.0 | 9.9 | 3.4 | 8.1 | 19.5 | 3.0 | 7.5 | 3.1 | 8.4 | 12.2 | 3.4 | 8.5 | 706 |

$X^2 = 77.05$ $p \leq .001$ CRAMER'S V = .16

TABLEAU 1 D. Spécialisations et concentrations

| LANGUE | SEXE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| français | masculin | 1.9 | 14.0 | 2.5 | 11.2 | 12.3 | 8.3 | 1.0 | 11.2 | 10.6 | 8.3 | 8.3 | 9.5 | 1246 |
| | féminin | 33.7 | 1.3 | 4.2 | 5.8 | 16.4 | 6.5 | 8.0 | 2.7 | 7.5 | 8.4 | 3.1 | 2.4 | 955 |
| anglais | masculin | .8 | 17.1 | 1.3 | 10.4 | 17.4 | 4.4 | 4.1 | 4.9 | 10.4 | 10.6 | 4.9 | 13.7 | 386 |
| | féminin | 28.5 | 1.0 | 6.1 | 5.5 | 22.3 | 1.3 | 12.0 | .6 | 5.5 | 14.2 | .6 | 2.3 | 309 |

TABLEAU 2 A. Pour qu'un emploi soit idéal, quelle condition doit-il remplir?

| | | aptitudes personnelles | argent | création | prestige | travail avec les gens | futur assuré | utile aux autres | politique | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CLASSE | inférieure | 39.3 | 2.0 | 8.4 | 1.5 | 14.7 | 12.7 | 13.9 | 7.5 | 1109 |
| | moyenne | 36.4 | 2.1 | 11.6 | 0.9 | 16.3 | 12.8 | 12.9 | 6.9 | 750 |
| | supérieure | 32.2 | 2.3 | 12.6 | 0.7 | 16.5 | 12.2 | 12.8 | 10.8 | 705 |

$X^2 = 27.33$ $p \leq .02$ CRAMER'S V = .07

TABLEAU 2 B

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SEXE | masculin | 36.5 | 3.4 | 13.1 | 1.3 | 10.9 | 16.3 | 8.8 | 9.8 | 1462 |
| | féminin | 36.4 | .5 | 7.3 | .8 | 21.5 | 7.7 | 19.5 | 6.3 | 1130 |

$X^2 = 192.92$ $p \leq .001$ CRAMER'S V = .27

TABLEAU 2 C

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| LANGUE | français | 38.7 | 1.9 | 9.4 | 1.5 | 15.0 | 11.9 | 13.5 | 8.0 | 2035 |
| | anglais | 28.6 | 3.0 | 14.0 | 0.0 | 17.7 | 14.5 | 13.2 | 8.9 | 598 |

Sans la 4e colonne $X^2 = 25.99$ $p \leq .001$ CRAMER'S V = .11

TABLEAU 2 D. Pour qu'un emploi soit idéal, quelle condition doit-il remplir?

| | | aptitudes personnelles | argent | création | prestige | travail avec les gens | futur assuré | utile aux autres | politique | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| concentration/ spécialisation | 1 | 29.9 | .5 | 1.8 | .5 | 25.1 | 10.7 | 27.2 | 4.3 | 394 |
| | 2 | 44.3 | 2.3 | 14.2 | 2.7 | 6.4 | 20.5 | 5.0 | 4.6 | 219 |
| | 3 | 38.0 | 0.0 | 10.1 | 1.3 | 16.5 | 10.1 | 15.2 | 8.9 | 79 |
| | 4 | 38.0 | 3.3 | 5.2 | 3.8 | 15.0 | 21.1 | 6.1 | 7.5 | 213 |
| | 5 | 38.9 | 1.6 | 22.7 | .5 | 14.2 | 6.6 | 8.5 | 6.8 | 365 |
| | 6 | 27.4 | .6 | 4.0 | 2.9 | 16.0 | 9.7 | 32.6 | 6.9 | 175 |
| | 7 | 33.3 | .8 | 6.8 | 0.0 | 24.2 | 8.3 | 21.2 | 5.3 | 132 |
| | 8 | 40.9 | 5.5 | 16.5 | .6 | 4.9 | 12.8 | 6.1 | 12.8 | 164 |
| | 9 | 48.8 | 2.1 | 10.7 | .8 | 7.0 | 10.3 | 6.6 | 13.6 | 242 |
| | 10 | 30.2 | .4 | 13.2 | 0.0 | 26.4 | 6.0 | 13.2 | 10.6 | 235 |
| | 11 | 28.1 | 4.7 | 8.6 | .8 | 11.7 | 13.3 | 13.3 | 19.5 | 128 |
| | 12 | 40.9 | 5.7 | 8.0 | 1.7 | 10.8 | 23.9 | 2.8 | 6.3 | 176 |

Sans les colonnes 2 et 4: $X^2 = 381.91$ $p \leq .001$ CRAMER'S V = .18

TABLEAU 3A. Pour vous quelle est la plus importante raison d'aller à l'école?

| | | intellect | profession | buts | salaire | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|
| CLASSE | inférieure | 31.6 | 48.4 | 16.2 | 3.8 | 1251 |
| | moyenne | 37.5 | 39.6 | 17.6 | 5.2 | 823 |
| | supérieure | 39.9 | 36.7 | 18.7 | 4.7 | 802 |

$X^2 = 33.51$ $p \leq .001$ CRAMER'S V =.08

TABLEAU 3 B.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| SEXE | masculin | 34.4 | 41.2 | 17.4 | 7.0 | 1644 |
| | féminin | 38.6 | 42.5 | 17.7 | 1.3 | 1268 |

$X^2 = 56.10$ $p \leq .001$ CRAMER'S V =.14

TABLEAU 3 C.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| LANGUE | français | 35.8 | 50.3 | 10.6 | 3.3 | 2261 |
| | ANGLAIS | 37.1 | 15.2 | 39.5 | 8.3 | 699 |

$X^2 = 444.14$ $p \leq .001$ CRAMER'S V =.39

TABLEAU 3 D. Pour vous quelle est la plus importante raison d'aller à l'école?

| | | intellect | profession | buts | salaire | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|
| concentration/ spécialisation | 1 | 21.7 | 57.3 | 19.9 | 1.2 | 433 |
| | 2 | 21.4 | 59.1 | 13.5 | 6.0 | 252 |
| | 3 | 35.6 | 40.2 | 20.7 | 3.4 | 87 |
| | 4 | 23.1 | 55.4 | 16.5 | 5.0 | 242 |
| | 5 | 52.6 | 25.2 | 20.1 | 2.1 | 428 |
| | 6 | 36.6 | 48.1 | 13.1 | 2.2 | 183 |
| | 7 | 34.2 | 43.0 | 20.8 | 2.0 | 149 |
| | 8 | 35.1 | 44.1 | 14.4 | 6.4 | 188 |
| | 9 | 47.5 | 33.2 | 13.5 | 5.8 | 259 |
| | 10 | 49.4 | 25.3 | 22.6 | 2.7 | 257 |
| | 11 | 46.6 | 35.5 | 12.8 | 6.1 | 148 |
| | 12 | 28.9 | 43.7 | 13.7 | 13.7 | 197 |

$X^2 = 303.84$ $p \leq .001$ CRAMER'S V =.19

TABLEAU 4 A. Parmi les activités suivantes, de laquelle pensez-vous tirer le plus de satisfaction dans votre vie future?

| | | carrière | famille | loisirs | religion | création | politique | amis | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CLASSE | inférieure | 22.9 | 55.0 | 2.9 | .9 | 7.0 | 2.0 | 9.3 | 1130 |
| | moyenne | 17.5 | 58.8 | 3.4 | 1.1 | 8.7 | 1.6 | 8.8 | 758 |
| | supérieure | 18.5 | 52.2 | 3.7 | .9 | 9.8 | 2.6 | 12.3 | 737 |

$X^2 = 23.73$ $p \leq .02$ CRAMER'S V =.07

TABLEAU 4 B.

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SEXE | masculin | 22.3 | 52.5 | 4.6 | .9 | 8.6 | 2.6 | 8.5 | 1509 |
| | féminin | 17.2 | 59.1 | 1.4 | .9 | 8.0 | 1.3 | 12.1 | 1143 |

$X^2 = 47.16$ $p \leq .001$ CRAMER'S V =.13

TABLEAU 4 C.

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| LANGUE | français | 22.1 | 56.7 | 2.9 | .7 | 7.9 | 2.0 | 7.5 | 2068 |
| | anglais | 12.9 | 51.1 | 4.2 | 1.6 | 9.7 | 1.9 | 18.5 | 626 |

$X^2 = 88.51$ $p \leq .001$ CRAMER'S V =.18

TABLEAU 4 D. Parmi les activités suivantes, de laquelle pensez-vous tirer le plus de satisfaction dans votre vie future?

| | | carrière | famille | loisirs | religion | création | politique | amis | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CONCENTRATION/ SPECIALISATION | 1 | 13.3 | 71.9 | .8 | 1.3 | 2.8 | .8 | 9.2 | 392 |
| | 2 | 27.4 | 53.9 | 7.0 | .4 | 3.5 | .4 | 7.4 | 230 |
| | 3 | 23.5 | 45.7 | 3.7 | 1.2 | 11.1 | 1.2 | 13.6 | 81 |
| | 4 | 18.7 | 66.4 | 4.7 | 0.0 | .9 | .9 | 8.4 | 214 |
| | 5 | 14.3 | 44.3 | 2.7 | 1.6 | 20.2 | 3.4 | 13.5 | 377 |
| | 6 | 31.4 | 55.2 | 1.7 | 0.0 | 6.4 | 1.2 | 4.1 | 172 |
| | 7 | 20.4 | 54.0 | 2.9 | 3.6 | 9.5 | 0.0 | 9.5 | 137 |
| | 8 | 30.2 | 51.2 | 2.9 | .6 | 5.2 | 1.7 | 8.1 | 172 |
| | 9 | 22.9 | 50.6 | 3.7 | 1.2 | 9.8 | 1.2 | 10.6 | 245 |
| | 10 | 16.7 | 45.4 | 2.9 | .4 | 14.6 | 2.9 | 17.1 | 240 |
| | 11 | 18.2 | 50.0 | 2.3 | .8 | 9.8 | 10.6 | 8.3 | 132 |
| | 12 | 18.0 | 65.6 | 3.8 | .5 | 2.7 | 1.1 | 8.2 | 183 |

Sans les 3e, 4e et 6e colonnes: $X^2 = 212.18$ $p \leq .001$ CRAMER'S V = .17

TABLEAU 5 A. Pour vous quelle est la plus importante raison d'aller à l'école?

| | | intellect | profession | buts | salaire élevé | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|
| EMPLOI IDEAL | aptitudes personnelles | 40.5 | 41.4 | 15.1 | 3.1 | 943 |
| | argent | 25.9 | 33.3 | 5.6 | 35.2 | 54 |
| | création | 52.0 | 27.9 | 15.6 | 4.5 | 269 |
| | prestige | 16.1 | 77.4 | 3.2 | 3.2 | 31 |
| | travailler avec les gens | 35.8 | 39.1 | 22.6 | 2.5 | 399 |
| | futur assuré | 16.5 | 57.6 | 17.1 | 8.7 | 321 |
| | utile aux autres | 31.0 | 46.6 | 21.6 | .9 | 348 |
| | politique | 42.4 | 41.0 | 14.8 | 1.9 | 210 |

TABLEAU 5 B. Parmi les activités suivantes, de laquelle pensez-vous tirer le plus de satisfaction dans votre vie future?

| | | carrière | famille | loisirs | religion | création | politique | amis | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| EMPLOI IDEAL | aptitudes personnelles | 25.3 | 54.2 | 1.9 | 1.2 | 7.7 | 1.6 | 8.1 | 930 |
| | argent | 20.4 | 51.9 | 11.1 | 0.0 | 3.7 | 0.0 | 13.0 | 54 |
| | création | 18.6 | 39.0 | 4.1 | 2.6 | 27.5 | 0.4 | 7.8 | 269 |
| | prestige | 46.4 | 35.7 | 7.1 | 0.0 | 3.6 | 0.0 | 7.1 | 28 |
| | travailler avec les gens | 15.3 | 54.8 | 3.0 | 0.0 | 6.0 | 1.5 | 19.5 | 400 |
| | futur assuré | 17.7 | 71.8 | 4.7 | 0.0 | 1.9 | 0.3 | 3.5 | 316 |
| | utile aux autres | 16.5 | 65.9 | 1.2 | 1.8 | 3.2 | 1.2 | 10.3 | 340 |
| | politique | 18.7 | 41.6 | 6.2 | .5 | 6.7 | 11.0 | 15.3 | 209 |

Sans les 3e, 4e et 6e colonnes: $X^2 = 287.88$ $p \leq .001$ CRAMER'S V = .20

TABLEAU 6. Croyez-vous qu'il vous sera possible de poursuivre vos études jusqu'au niveau désiré?

| | | très difficile | difficile | pas difficile | pas difficile du tout | n: |
|---|---|---|---|---|---|---|
| CLASSE | inférieure | 2.9 | 40.7 | 40.8 | 15.6 | 1291 |
| | moyenne | 1.8 | 31.0 | 43.7 | 23.6 | 856 |
| | supérieure | 2.3 | 18.1 | 47.9 | 31.8 | 831 |

$X^2 = 151.1$ $p \leq .001$ CRAMER'S V =.16
GAMMA =.29

## BIBLIOGRAPHIE


ASHBY et al., Reform on Campus, New-York, Mc Graw-Hill Book Company, 1972.

BEAUDRY R. et H. GUINDON, Attentes et satisfactions d'un groupe d'étudiants de niveau collégial, CADRE, M.E.Q.

BEDARD R. et M. GARON-AUDY, L'indécision professionnelle des étudiants de niveau collégial II - Atelier spécial sur la recherche A.S.O.P.E. Colloque sur l'Information Scolaire et Professionnelle - Université de Sherbrooke, 1973.

BELAND F., Les universités québécoises d'une perspective socio-économique, Québec, Université Laval, Laboratoire d'études du travail et des mouvements sociaux, 1970.

BELAND F., Les aspirations professionnelles, l'origine socio-économique des étudiants et les programmes scolaires, Conférence présentée au Vè congrès Mondial d'Orientation Scolaire Professionnelle, Université Laval, août 1973.

BELAND P., Fonctions de l'école et rapports d'autorité, rapport inédit, Université Laval, 1973.

BELANGER P.R. et L. MAHEU, Pratique politique étudiante au Québec, in Recherches Sociographiques, vol. XIII, no 3, pp. 309 à 342, 1972.

BIELINSKI E., Les services aux étudiants dans les CEGEP, in Défi et dilemne, Québec M.E.Q., pp. 181 à 210, 1972.

BISSERET N., La naissance et le diplôme. Les processus de sélection au début des études universitaires, in Revue française de sociologie, Vol. IX, no spécial, pp. 185 à 207, 1968.

BOURDIEU P. et J.C. PASSERON, Les héritiers, Paris, Les Editions de Minuit, 1964.

BOURDIEU P. et J.C. PASSERON, La reproduction, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

BRAIS Y. et E. BIELINSKI, L'étudiant au CEGEP, M.E.Q., 1971.

BRAUNGARD R.G., Status Politics and Students Politics, in Youth and Society, vol. 3, no 2, pp. 195 à 209, 1971.

COMMISSION PEDAGOGIQUE DU COLLEGE DE SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU, Besoins en orientation, en psychologie et en aide pédagogique individuelle chez les étudiants du CEGEP, 1972.

CROZIER M., Le phénomène bureaucratique, Paris, Editions du Seuil, 1963.

DENHART R.B., Youth Responses to Cultural Incongruities, in Youth and Society, vol. 3, no 2, pp. 237 à 255, 1971.

DENIS A. et J. LIPKIN, Le CEGEP: promesse et réalité, in Prospectives, vol. 9, no 1, pp. 14 à 23, 1973.

ESCANDRE C., Les classes sociales au CEGEP, Montréal, Parti Pris, 1973.

FONTAINE S. et D. MONNIER, L'élève du secondaire face à la réforme scolaire, in Défi et dilemne, Québec, M.E.Q., pp. 1 à 49, 1972.

GAGNE F., Perceptions étudiantes de l'enseignement collégial, in Défi et dilemne, Québec, M.E.Q., pp. 113 à 180, 1972.

GAY D., La clientèle de la bureaucratie universitaire: caractéristiques, condition et projets des étudiants de l'Université Laval, Université Laval, 1973a.

GAY D., Frustrations et revendications de l'étudiant à l'université Laval, Québec, Université Laval, 1973b.

GENDRON J.D. et al., La situation de la langue française au Québec, La langue de travail, rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, Québec, l'Editeur officiel du Québec, 1972.

GOUSSE C., Préoccupations des étudiants à l'Université de Montréal, in Défi et dilemne, Québec, M.E.Q., pp. 211 à 274, 1972.

GROUPE DE TRAVAIL -1, Etude du milieu, Collège Bois-de-Boulogne, 1973.

HALLER A.O., Level of Occupational Aspiration: an Empirical Analysis, in American Sociological Review, février 1974, vol. 39 no 1, pp. 113 à 121, 1974.

JANNE H. et L. GEMINARD, Les besoins en éducaction du groupe d'âge 16-19 ans. Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1973.

KATZ J., Four years of Growth, Conflict and Compliance in Katz J., No time for Youth, Jossey-Bass Inc., San Francisco, pp. 3 à 73, 1968.

KELLY, P.H., School Commitment and Student Career Flows, in Youth and Society, vol. 3, no. 2, pp. 225 à 226, 1971.

KORN, A.H., Differences in Student Response to the Curriculum, in Katz J., et al., No Time for Youth, Jossey-Bass Inc., San Francisco, pp. 187 à 206, 1968.

LANGMAN L., Dionysus - Child of Tomorrow, in Youth and Society, vol. 3, no 1, pp. 80 à 99, 1971.

NEWCOMB T.M. et A.F. KENNETH, The Impact of College on Students, San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1970.

NIE N. et al., Statistical Package for the Social Sciences, New-York, Mc Graw-Hill Book Company, 1970.

OUELLET R. et al., Les orientations des étudiants du cours collégial, in Défi et dilemne, Québec, M.E.Q., pp. 51 à 111, 1972.

PARENT A.M. et al., Rapport Parent, rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Gouvernement du Québec, tome 1, 1963.

REID T. et REID J., Student Power and Canadian Campus, Toronto, Peter Martin Associates Limited, 1969.

SAINT-MARTIN M., Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences, in Revue Française de Sociologie, vol. IX, no spécial, pp. 167 à 184, 1968.

SAVOIE M., Lettres au Devoir, in Le Devoir, 5 avril 1971.

SCHULTZ E.W. et J. WOLF, Teacher Behavior, self-concept and the helping process, in Psychology in the Schools, vol. X, no 1, pp. 75 à 78, janvier 1973.

SERVICES AUX ETUDIANTS DU COLLEGE LIONEL-GROULX, Sur les besoins et attentes des étudiants, CEGEP Lionel-Groulx, 1971.

SIMMONS L.R., The Real Generation Gap, in Youth and Society, vol. 3, no 2, pp. 225 à 226, 1971.

SIMONEAU R., Les idéologies étudiantes, les doctrines universitaires et l'idéologie dominante, Québec, Université Laval, Laboratoire d'études du travail et des mouvements sociaux, 1970.

SPAETH J.L. et A.M. GREELEY, Recent Alumni and Higher Education, New-York, Mc Graw-Hill Book Company, 1970.

STATISTIQUE CANADA, Dépenses des familles au Canada, Ministère de l'Industrie et du Commerce, Information Canada, Ottawa, publication no 62-536F, 1973.

STATISTIQUE CANADA, L'industrie manufacturière au Canada, Québec, Ministère de l'Industrie et du Commerce, Information Canada, Ottawa, publication no 31-205, 1974.

TOURAINE A., Université et société aux Etats-Unis, Paris, Seuil, 1972.

TRUDEL L.C., Rapport d'enquête sur l'administration et le fonctionnement du collège d'enseignement général et professionnel de Saint-Laurent, M.E.Q., 1971.

TRUDEL L.C., Rapport d'enquête sur l'administration et le fonctionnement du collège d'enseignement général et professionnel de Saint-Jérôme, M.E.Q., 1972.